Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Bourgogne

Professeur certifié
Histoire-Géographie

l'apprentissage du paragraphe argumenté en classe de quatrième, étape clef à la préparation du Brevet et à l'argumentation au quotidien

LAGREULET Carine

Directrice de mémoire : **Annie Compos**

Année 2002-2003 N° de dossier : **02STA03480**

Remerciements

Je tiens à remercier **Annie Compos** et **jacques Thivilliers** pour leurs conseils avisés tout au long de cette année scolaire.

De grands remerciements aussi à **Isabelle Chèze**, ma conseillère pédagogique, et à ma collègue **Séverine Bacot**, pour leur savoir-faire, leur dynamisme, et leur disponibilité.

J'ai eu plaisir à travailler avec toute l'équipe d'histoire-géographie du collège Saint-Exupéry.

Enfin, un remerciement tout particulier à **Jean-Claude Delhomme**, mon conseiller lors du stage de pratique accompagnée, qui a su allier efficacité dans le travail et amitié.

Mâcon, mars 2003

Carine lagreulet

SOMMAIRE

Introduction p. 4

I- « Partir du comportement et des difficultés de l'élève » p. 6

II- L'épreuve du paragraphe argumenté :
un long et progressif apprentissage

1- Apprendre à argumenter : de l'école élémentaire au Baccalauréat p. 11
2- La mise en place d'une méthode appropriée p. 12
3- Le succès de l'argumentation à l'oral par le biais des débats en Education civique p. 13
4- L'importance de la correction détaillée p. 16
5- « L'auto-évaluation tend à favoriser l'apprentissage et la motivation des élèves » p. 19

Bilan de l'apprentissage et projets en cours

1-L'argumentation : un outil au quotidien p. 22
2-Bilan des applications mises en œuvres depuis le mois de novembre p. 22
3- Une formation transversale et pluridisciplinaire p. 25

Bibliographie p.26

Annexes p.28

Tous les vendredis, de 10h à 11h, les professeurs d'Histoire-Géographie du collège St Exupéry à Mâcon (71) se réunissent en heure de concertation. Cette heure sert à s'interroger sur certains points délicats du programme, à traiter des informations diverses et variées (stages, concours pour les élèves, journées d'études…), à préparer les tests communs…

Début octobre, nous nous réunissons comme à notre habitude. La séance porte sur la maîtrise du paragraphe argumenté en classes de quatrième et de troisième. Mes collègues échangent leur point de vue sur le sujet et conviennent tous du fait que les élèves, même en troisième, ont du mal à faire des paragraphes argumentés. Ensemble, nous décidons de préparer une méthode adaptée à l'apprentissage de ce type de savoir-faire. Je me propose pour mettre au propre la fameuse fiche pour la semaine d'après.

Les semaines passent, les vacances de Toussaint aussi, et la première heure de concertation de la rentrée est retenue pour la préparation de l'épreuve du brevet blanc des 3 et 4 décembre. L'étude de documents, et le paragraphe argumenté, font parties des exercices demandés à des élèves de 3^{e}. Les professeurs se mettent d'accord sur le choix des documents, sur les questions, et sur l'intitulé du paragraphe argumenté.

Le brevet blanc a lieu. Les professeurs d'Histoire-Géographie s'échangent les copies et conviennent d'une date avant les vacances de Noël, pour faire le point sur les résultats de ce premier entraînement. Le jour de la concertation arrive, et mes collègues, constatent tous que, les élèves de troisième, en dépit de la fiche méthode qui leur a été distribuée, rencontrent de véritables difficultés dans l'analyse et la rédaction du paragraphe argumenté !

Le soir même, chez moi, je repense à cela. Une idée me vient alors : « puisque l'épreuve est obligatoire et importante, et puisque les enfants ont du mal à comprendre ce que l'on attend d'eux, pourquoi ne pas commencer à les préparer bien avant l'épreuve du Brevet. J'enseigne justement dans une classe de quatrième, la quatrième six (4^{e}6). Pourquoi ne pas faire l'expérience avec eux ? En outre, ce type d'exercice, qui exige une argumentation pertinente et ordonnée, leur servira tout au long de leur vie, chaque fois qu'ils seront amenés à justifier une décision ou un point de vue . Il s'agit bien d'un apprentissage scolaire, mais dont l'utilisation au quotidien, et tout au long de la vie, ne laisse aucun doute ! Reste, à présent, à persuader mes élèves de l'intérêt d'un tel exercice ! ».

La classe de 4^{e}6 dont je m'occupe compte 25 élèves de niveaux très différents. Six élèves sont de bons élèves. J'aimerais dire très bons, mais leur travail est souvent irrégulier. Ils ne donnent pas tout ce qu'ils ont, et vivent, et c'est, une véritable constatation, sur leurs acquis,

fournissant juste l'effort pour arriver à 14/20. Deux d'entre eux, toutefois, Florent et Antoine, travaillent avec sérieux, et obtiennent des notes tout à fait honorables ; malgré cela, ils perdent systématiquement des points au paragraphe argumenté. Cela traduit sans doute des difficultés à s'approprier la méthode de cet exercice, mais aussi, je pense, un manque de maturité. En effet, je retrouve chez ces deux élèves des analyses moins fines et moins bien menées que chez les autres bons éléments qui sont : Richard, Cyril, Madeline, et Anthony.
Cette classe est surtout constituée d'élèves de niveau moyen. On trouve aussi sept élèves en très grande difficulté dont les moyennes tournent autour de 5 ou 6 /20.
Le mémoire se présente de la manière suivante :
1ère partie : les difficultés que rencontrent les élèves dans ce type d'exercice

2ème partie : les procédés de remédiation et de progression que j'ai pu mettre en place pour les aider dans leur apprentissage. Ces ébauches de solution sont le résultat de :

- lectures sur le thème de l'autonomie et de l'auto-évaluation
- l'observation en pratique accompagnée de correction de sujets type Baccalauréat de Jean-Claude Delhomme
- l'observation au collège St Exupéry de plusieurs de mes collègues d'Histoire-Géographie
- de ma propre réflexion

La partie théorique ne sera pas traitée à part comme il avait été convenu en décembre au moment de présenter un plan officiel. Elle interviendra au fur et à mesure de la réflexion et des remédiations qui sont proposées.

Conclusion sous la forme d'un bilan :

- il s'agit d'analyser les résultats des procédés d'apprentissage mis en place dans ma classe de quatrième. Cette partie nous amène à nous interroger d'une part, sur les progrès des élèves dans ce type d'exercice et les difficultés tenaces qu'ils rencontrent, et d'autre part sur ma propre pratique.
- C'est aussi une ouverture sur d'autres possibilités de mises en œuvre, pour le troisième trimestre, voire pour l'année prochaine.

I-« Partir du comportement et des difficultés de l'élève… »[1]

Sans leur donner de méthode préalable, je donne à ma classe un premier paragraphe argumenté à faire à la maison. Je leur laisse une semaine de délai. Je leur précise que le devoir sera sans doute ramassé et noté. En fait, l'objectif est qu'ils fassent ce travail avec sérieux. Mon intention est d'abord de leur écrire une appréciation pour qu'ils sachent eux, où ils en sont dans l'apprentissage de ce savoir-faire, et surtout de relever leurs difficultés afin de construire une méthode qui serait adaptée, tout particulièrement, à la classe de quatrième six.

Le sujet du premier paragraphe argumenté s'inscrit dans la leçon sur la monarchie absolue[2]. Son intitulé est le suivant : « *En t'aidant des réponses de l'exercice n°1 et de tes propres connaissances, rédige quatre ou cinq lignes qui montrent que la révocation de l'édit de Nantes par Louis XIV est un acte absolutiste.*».

En théorie, les élèves ont déjà, antérieurement, en classe de 5e, été amenés à rédiger quelques phrases sur des sujets donnés. C'est, en tout cas, ce que je mets, progressivement en pratique, avec mon autre classe, la classe de 5e1. Il n'est pas rare qu'à la fin d'un contrôle, je leur demande d'écrire quelques lignes explicatives[3].

Les difficultés relevées dans le premier paragraphe argumenté sont nombreuses. Concernant la forme d'abord, on note que les élèves:

- n'organisent pas leurs idées. Les idées sont amenées en vrac, ne sont pas rangées par ordre d'importance. Elles se succèdent, mais n'apportent pas toujours un plus, à la compréhension du sujet.
- ne sautent pas de ligne après chaque nouvelle idée[4].
- font de nombreuses fautes de syntaxe et d'orthographe[5].
- émettent, inconsciemment ou non, des jugements de valeur.
- font beaucoup de confusion dans leurs propos et dans leur manière de s'exprimer.

En ce qui concerne le fond, les problèmes sont tout aussi criants. Les élèves :

- ont tendance à reprendre toutes les idées du cours. Certaines n'ont bien sûr aucun rapport avec le sujet.
- ne voient pas toujours les idées fortes.

---

[1] Giry (Marcel), *Apprendre à raisonner, apprendre à penser*, Pédagogie pour demain, Hachette Education, Paris, 1994, p. 69.
[2] Voir annexe n° 1.
[3] Voir les devoirs d'histoire sur l'Empire carolingien et sur l'Eglise aux annexes n° 2 et n° 3.
[4] Voir les annexes n° 4 et n° 5.
[5] Voir les annexes n° 4 et n° 5.

- les exemples sont mal choisis et peu nombreux.
- les élèves ne savent ni trier, ni classer les informations clés d'où une confusion entre les idées au moment de la rédaction.

Ces dernières constatations nous montrent que le grand problème semble se situer au niveau de la réflexion. Les élèves ont l'impression de comprendre globalement le sujet et se mettent presque immédiatement à la rédaction, sans même le décortiquer, et sans dégager ses limites. Depuis novembre[6], je suis exigeante quant à l'analyse du sujet, qui, à mon avis, doit être comprise et « digérer » dès le début de l'apprentissage.

Après avoir noté toutes ces difficultés, et en m'aidant de ce que nous avions fait en concertation, je mets au propre une méthode destinée à l'apprentissage du paragraphe argumenté[7]. Je la leur fait coller sur leur cahier d'histoire en leur précisant bien qu'ils doivent dès à présent, se familiariser avec et qu'elle leur servira toute l'année, et l'année de troisième. Les élèves ont en effet trop tendance à coller dans le cahier et à oublier !

Une semaine après, je donne un devoir, en guise d'évaluation finale, sur le chapitre de la monarchie absolue en France. J'avais auparavant, bien prévenu qu'il y aurait un paragraphe argumenté et qu'il fallait donc bien regarder la méthode distribuée quelques jours auparavant. Le jour de l'évaluation arrive. Le sujet proposé est le suivant : « *En t'aidant des réponses aux questions précédentes et de tes propres connaissances, explique pourquoi peut-on dire que le royaume de France, au XVIIe siècle, n'est pas un espace de libertés ?*[8]

L'heure du devoir se déroule sans problème, mais au moment où ils me rendent leur copie, plusieurs élèves s'écrient « Madame, c'était vraiment trop long votre devoir, on a même pas eu le temps d'écrire tout ce que l'on voulait » !!! J'avais, en effet, remarqué que certains élèves soufflaient pendant le contrôle. De plus, plusieurs autres élèves étaient seulement entrain d'écrire les premières phrases de leur paragraphe argumenté lorsque je me suis approchée d'eux pour ramasser leur copie!

Les élèves sortent de la classe, et d'un coup, je me dis à moi-même « Aïe ! Je crois qu'ils ont raison. Le devoir était vraiment trop long. Ils n'ont pas eu le temps de faire leurs preuves sur le paragraphe argumenté ! ».

Le soir même, je décide de corriger les copies. Mes doutes se confirment lorsque je m'aperçois que la plupart des élèves ont négligé le paragraphe argumenté, dernier exercice du

[6] C'est en novembre que j'ai donné pour la première fois, un paragraphe argumenté à mes élèves.
[7] Voir annexe n° 6.
[8] Cet intitulé me permettait, dans le même temps, de faire la transition avec la séquence qui allait suivre, en Education Civique, à savoir, *les Libertés*, voir annexe n° 7.

devoir. Je ne pouvais donc pas évaluer les élèves sur le travail effectué. « C'est un coup raté », me dis-je. Je décide alors de ne pas mettre le paragraphe argumenté sur cinq points comme je l'avais prévu, mais sur trois, afin de ne décourager personne et de minimiser les conséquences de mon erreur, pour les élèves.

La correction du devoir une fois terminée, je m'attaque aux chapitres des *libertés* en Education civique. L'évaluation de la séquence se fait dans un premier temps sous la forme de deux débats[9]. Cette expérience une fois réalisée, j'enchaîne immédiatement sur *les droits du citoyen*. Ces deux séquences font ensuite l'objet d'une évaluation commune. Là encore, je précise aux élèves qu'ils auront un paragraphe argumenté, et qu'ils doivent « s'imprégner » de la méthode.

Le paragraphe argumenté proposé au cours de cette évaluation est le suivant : *« En une dizaine de lignes, explique pourquoi : « Notre liberté s'arrête là où commence celle d'Autrui »*[10].

Cette fois-ci, j'ai fais attention à la longueur et à la complexité des exercices qui précédent le paragraphe argumenté. Les élèves ont, normalement, tout le temps, de se consacrer à l'analyse du sujet et à la rédaction.

La correction de ce nouveau paragraphe argumenté confirme les difficultés relevées précédemment. Les plus visibles sont là encore :

- le hors sujet.[11]
- beaucoup de répétitions, de paraphrases.
- des exemples mal choisis et peu illustratifs de l'idée, bref peu pertinents.[12]
- Les élèves restent souvent très vagues dans les propos qu'ils avancent.[13]
- Utilisation parfois du « on »[14].
- maîtrisent mal les temps du passé (imparfait et passé simple) et parfois, utilisent même le futur ![15]

[9] Je ne développe pas ici leur déroulement, ni ce que le élèves et moi-même avons pu retirer de cette expérience, car je les présente dans la deuxième partie. Je présente le débat comme un moyen différent d'aborder l'argumentation, et comme un exercice qui ne valorise pas forcément les mêmes élèves lorsque l'on passe par l'écrit.

[10] Voir annexe n° 8.

[11] Voir par exemple les copies de Camille et de Matthieu aux annexes n° 9 et n° 11.

[12] Voir la copie de Richard à l'annexe n° 9, et celle de Matthieu à l'annexe n° 11.

[13] Voir la copie de Leslie à l'annexe n° 10.

[14] Voir la copie de Ludovic à l'annexe n° 10 . En dépit de mes conseils, Ludovic, cette année, a souvent utilisé, le « on » dans ses paragraphes. C'est le cas dans son devoir d'éducation civique. Malheureusement, Je n'ai pas pu mettre l'exemple du paragraphe argumenté sur les *Libertés*. Ici, Il s'agit du paragraphe argumenté du contrôle sur la remise en cause de l'absolutisme. L'explication est la suivante : je n'avais pas pris la précaution de photocopier son devoir, et lorsque je lui ai demandé, Ludovic m'a répondu qu'il l'avait perdu.

[15] Voir la copie de Ludovic à l'annexe n° 10.

- Certains élèves mélangent encore droits et libertés[16]

A cela, il faut ajouter que très peu d'élèves ont utilisé la méthode qui leur avait été donnée. A la lecture des paragraphes argumentés, on se rend compte que dans la plupart des cas, il n'y a eu aucune analyse du sujet, ni aucun respect des consignes de présentation de l'exercice. Seuls deux élèves ont pensé, au moins à revenir à la ligne, à chaque nouvelle idée !

Après toutes ces constatations, je demande aux élèves d'écrire, pour le lendemain, sur une feuille libre que je ramasserai, quelles difficultés ils pensent avoir au moment où ils sont confrontés à un tel exercice :

- Pour Ludovic, Leslie, le problème est de trouver des exemples[17].
- Pour Richard et à nouveau Leslie, l'une des difficultés est de mobiliser ses connaissances et de les classer.[18]
- Souad pose le problème de la cohérence du discours à l'écrit et celui de la coordination entre le sens que l'on veut donner et ce que l'on écrit.[19]
- Céline, Pauline expriment leurs difficultés à rédiger clairement avec des phrases bien construites.[20]

Au cours de ce simple exercice, certains de mes élèves font un véritable *Mea Culpa*[21], et se dévalorisent ouvertement, alors que je voulais juste savoir si j'avais omis de prendre en compte certaines difficultés.

Une simple première lecture de leurs impressions nous montre que beaucoup ont de sérieuses difficultés. Plusieurs élèves dans cette classe ont, en effet, du mal à lire et à rédiger correctement quelques lignes. Souvent, les phrases sont incompréhensibles. Ils font de graves erreurs de syntaxe et d'orthographe. Ils traînent ce fardeau depuis l'école primaire et ne réussissent pas, soit parce qu'ils n'ont jamais eu l'occasion de rattraper leur retard, soit parce que certains ont de réels problèmes de compréhension et d'expression écrite[22]. En outre, certains élèves ne parlent pas et n'écrivent pas français chez eux. Ils évoluent dans un univers familial où l'on ne parle qu'arabe ou le turc.

---

[16] C'est flagrant dans les copies de Matthieu, et Romain, à l'annexe n° 11.
[17] Voir l'annexe n° 12. Ils ne tiennent pas compte des consignes données en cours, à savoir, pour faire un paragraphe argumenté, il faut utiliser à la fois le documents, les réponses aux questions, et ses propres . .connaissances.
[18] Voir annexe n° 12.
[19] Voir annexe n° 13.
[20] Voir annexe n° 14.
[21] Voir le témoignage de Matthieu à l'annexe n° 15.
[22] Le témoignage d'Ilknour montre bien que nombre de ces élèves sont conscients d'avoir de sérieuses difficultés, voir annexe n° 15.

Mais, je crois qu'à cela, il faut ajouter une autre explication. Les élèves ont d'une manière générale des difficultés à s'approprier l'expression écrite. Mettre en forme, par écrit, ses pensées et sa réflexion est ressenti comme quelque chose de difficile, de laborieux, par les élèves. Poser sur le papier, cela demande beaucoup d'efforts. L'oral, lui, est perçu différemment[23]. Il y a peut-être aussi la peur de mal faire, la peur de se lancer, car ce qui écrit, se conserve, se relit plusieurs fois, s'analyse dans le détail, contrairement à l'oral, où là, les mots s'évanouissent et s'oublient plus rapidement. Le système français entretient cette peur et cette force de l'écrit (preuves judiciaires, administratives…), sans compter le rôle d'une certaine opinion qui a tendance à placer l'écrit entre les mains d'une élite intellectuelle et sociale et à poser des interdits pour les autres catégories sociales[24] ! Malheureusement, le collège unique n'a pas réussi à modifier profondément cette tendance.

Mais ne nous éloignons pas de notre propos. Dans l'ensemble, les réactions de mes élèves confirment ce que j'avais noté concernant le manque d'analyse du sujet, et concernant leurs difficultés à mettre des idées par écrit.

[23] C'est ce que nous allons avoir l'occasion de constater dans la deuxième partie, lorsque je détaillerai le résultat de la mise en pratique de la méthode argumentée, dans le cadre de débats en éducation civique.

[24] Précisons ici que je suis dans un collège classé ZEP, composé pour les trois-quarts d'enfants issus de l'immigration (portugais, italiens, arabes et turcs).

II- L'épreuve du paragraphe argumenté : un long et progressif apprentissage

1-Apprendre à argumenter : de l'école élémentaire au Baccalauréat

De part son importance dans la vie de tous les jours, l'apprentissage de l'argumentation s'inscrit dans une progression qui s'étend sur tout le cursus scolaire, de l'école élémentaire à l'université. « La progression proposée dans les ateliers de raisonnement logique comme dans toutes les méthodes de développement des capacités intellectuelles vise à conduire l'élève, l'apprenant, à utiliser le processus d'assimilation accommodation »[25]. Pour cela, il faut donc mettre en place « des exercices progressifs pour l'apprentissage des opérations intellectuelles »[26]. Cette progression commence dès l'école élémentaire, se poursuit au collège, avec le paragraphe argumenté et les débats en Education civique, jusqu'au baccalauréat, toujours avec les débats en Education Civique, Juridique, et Sociale (E.C.J.S) et avec l'épreuve de la synthèse argumentée.

Dès le plus jeune âge, les élèves apprennent donc à se familiariser avec l'argumentation. Par exemple, au cours d'une leçon de géométrie, le professeur des écoles demande à un élève de CE2 de venir dessiner un carré au tableau. Mais les exigences de l'exercice ne s'arrêtent pas au seul tracé du carré, car le maître exige une démonstration : « Pourquoi peux-tu dire que ce que tu viens de dessiner, est un carré ? ». Au delà de la mémorisation de la forme, l'élève est ainsi amené à décrire les caractéristiques du carré qui font que c'est un carré et non un cercle ou un rectangle : quatre côtés de même longueur, quatre angles droits... Ces objectifs éducatifs sont particulièrement présents dans les nouveaux programmes : « Dès l'âge de trois ans, l'enfant peut s'essayer à un usage du langage plus complexe…Savoir parler pour évoquer des évènements passés ou à venir, pour communiquer des connaissances abstraites, pour s'expliquer et pour argumenter marque un palier dans l'apprentissage. »[27].

Au travers des diverses disciplines enseignées à l'école primaire, l'élève est amené à :

- « participer à l'examen collectif d'un document géographique (paysage ou carte) en justifiant son point de vue ».[28] (géographie)
- « formuler oralement, avec l'aide du maître, un raisonnement rigoureux ».[29] (mathématiques)

---

[25] GIRY (Marcel), *op. cit*., p. 62
[26] *Ibid.*
[27] *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes*, éditions. X0, p.17.
[28] *Op. cit*., p. 174
[29] *Op. cit..,* p.175

- participer à un débat et échanger des arguments à propos de la validité d'une solution ».[30] (mathématique et éducation civique)
- « commencer à expliciter ses choix et ses jugements face aux pratiques artistiques réalisées ou aux œuvres rencontrées ».[31] (éducation artistique)

L'épreuve de la synthèse argumentée au lycée se situe dans le prolongement du paragraphe argumenté, avec cette grande différence toutefois: on demande aux élèves d'être beaucoup plus autonomes qu'au collège. Jusque là, les élèves étaient guidés dans leur démarche par les questions posées sur les trois documents proposés. Au lycée, la synthèse argumentée est élaborée à partir de cinq documents. La difficulté de l'exercice se situe à deux niveaux :

- extraction et classement des idées tirées des documents.
- ces idées doivent répondre à la problématique de départ.

2- La mise en place d'une méthode appropriée

Pour que les élèves se sentent guidés au départ, il est nécessaire de leur donner une méthode qui précise les étapes de la réflexion et les exigences de présentation pour ce type d'exercice. En me basant sur la fiche que nous avions préparée en concertation, j'ai donc mis une méthode au point pour des élèves débutants.

Comme le signale Philippe Meirieu, « du point de vue de l'apprenant, une méthode se présente toujours d'emblée avec une certaine opacité. Précisément parce que l'apprenant ignore le savoir dont on veut qu'il s'empare, il observe le dispositif pédagogique avec quelque perplexité. »[32]. Il est vrai qu'au départ, les élèves se sont peu servis de la méthode mise en place. Par la suite, plusieurs élèves ont compris l'intérêt de maîtriser d'abord la forme pour ensuite, mieux se concentrer sur le fond.

Cette méthode n'est pas figée. Elle s'enrichit des nouvelles constatations faites après chaque paragraphe argumenté. Les élèves sont ainsi amenés à la compléter, à l'améliorer. Nous avons, à ce titre, rajouté une partie intitulée « Quelques consignes supplémentaires ». Chaque

[30] *Op. cit*.,. p. 175.
[31] *Op. cit*., p.176.
[32] MEIRIEU (Philippe), *L'école, mode d'emploi : « des méthodes actives à la pédagogie différenciée »,* coll. Pédagogies, E.S.F, Paris, 1995, p. 107.

nouvelle remarque découle directement des erreurs les plus fréquentes faites par les élèves depuis leur premier essai écrit.[33]

Il s'agit donc d'une méthode qui évolue en fonction des besoins des élèves. Elle prend en compte leurs difficultés, et se pose comme un support phare de leur apprentissage, parce qu'elle est adaptée tout particulièrement à la classe de quatrième six du collège Saint-Exupéry.

3-<u>Le succès de l'argumentation à l'oral par le biais des débats en Education civique</u>

La troisième partie de ma séquence sur *les Libertés* en Education civique porte sur l'existence de limites à nos libertés. Pour amener les élèves à mieux comprendre cette partie du cours, je mets en place, avec l'aide de Mme Bacot, professeur d'histoire-géographie au collège Saint-Exupéry, deux débats successifs. Il s'agit de mettre en situation les élèves pour qu'à un moment ou un autre, ils se rendent compte d'eux-mêmes que, même si on a des libertés, on ne peut pas, pour autant, faire ce que l'on veut.

Mme Bacot m'avait auparavant proposé de venir assister à un débat dans une classe de quatrième pour que je me rende compte :

- de la manière de mener ce type d'exercice, puisqu'un débat en classe ne peut être mener sans un médiateur, c'est-à-dire le professeur.
- des possibilités à développer une argumentation à l'oral
- de ce que l'on peut utiliser comme grille d'évaluation dans ce type de travail

Le jour du débat arrive. Je suis arrivée plus tôt qu'à l'habitude pour préparer ma salle de classe. Je dispose les chaises et les tables, et j'écris les consignes, en particulier les règles à respecter au cours du débat.

A la sonnerie, je descends chercher les élèves. Au moment de rentrer dans la classe,

-« Est-ce-qu'il faut mettre les chaises et les tables en place, madame ? », me demandent-ils.

-« Non, nous allons, aujourd'hui, essayer un nouveau type d'exercice ! », répondis-je.

-« Ah bon, lequel ?», ajoutent-ils.

-« Nous allons faire un ou deux débats, selon le temps que nous avons, sur le thème des limites à nos libertés. Mais, asseyez-vous, je vais vous expliquer dans le détail », répondis-je.

Les élèves impatients d'en savoir plus, s'assoient plus rapidement qu'à l'ordinaire, et me donnent la parole sans même que je la demande !

[33] Il est intéressant de comparer la fiche méthode de départ à l'annexe n° 6, et celle que les élèves utilisent depuis le mois de février à l'annexe n° 16.

Je leur explique donc l'exercice, et je lis avec eux les consignes figurant au tableau. Les choses une fois mises en place, je leur donne les sujets des deux débats : « La circulation automobile en centre-ville » et « le couvre-feu des jeunes ». Les deux sujets portent donc essentiellement sur les limites à la liberté de circulation. Les élèves sont répartis par groupes de huit. La classe compte normalement 25 élèves, mais, ce matin là, il manque un élève. Il y a donc quatre groupes de six élèves.

Durant cinq minutes, deux groupes doivent réfléchir sur les avantages et les inconvénients de la circulation en centre-ville et sur les mesures que peuvent prendre les maires dans leur commune respective. Les deux autres groupes se penchent sur le problème du couvre-feu. Est-ce bien ou pas bien ? Et pourquoi ?

Les cinq minutes s'écoulent. Je me tourne vers le premier groupe. Je distribue à chacun des élèves leur rôle respectif : ceux qui sont « pour », ceux qui sont « contre », et deux élèves qui jouent le rôle de deux maires, le maire de la ville de Blois et celui de la ville de Cannes.

Je charge deux élèves d'observer respectivement deux autres élèves acteurs du débat, et de remplir pour chacun d'eux une grille d'évaluation[34]. Je désigne un troisième élève pour tenir le rôle de rapporteur. Sa mission est de relever et de classer dans des colonnes au tableau, les éléments importants du débat. Le reste de la classe constitue le public. Celui-ci n'a pas le droit d'intervenir au cours de la simulation, mais peut par contre, après avoir reçu la parole, donner son avis, après le débat.

La disposition des chaises fait que ceux qui sont « pour » se trouvent assis face à ceux qui sont « contre »[35]. Les deux maires eux, siègent sur un côté. Je demande le silence. Je sens les élèves très excités à l'idée de s'exprimer. Je demande le silence à nouveau. Je rappelle les consignes : demander la parole en levant le doigt, ne pas couper la parole à un camarade lorsqu'il parle…En effet, pour éviter les dérives dans ce type d'exercice, il est nécessaire de bien rappeler les règles du débat. Et, pour finir, je leur dis franchement « allez-y, n'hésitez pas à demander la parole, exprimez-vous, montrez de quoi vous êtes capables ! ». Cela n'a rien de très conventionnel, il est vrai, mais je sentais qu'en les motivant un peu, ils oseraient plus[36].

[34] Voir annexe n° 17.

[35] Bien sûr, les participants d'un vrai débat ne sont pas placés de la sorte. Ici, chaque élève doit tenir son rôle et se concentrer sur un type d'argumentation car, dans cet exercice, l'accent est mis avant tout sur leur manière de s'exprimer, d'amener les idées, de respecter la parole des autres…

Le professeur qui joue le rôle de l'animateur, présente les invités, leur fonction et lance le débat en rappelant les enjeux.

Le premier débat est ouvert par le médiateur :

-Le professeur : « Bonjour, nous sommes donc réunis ici, sur ce plateau, pour un nouveau *ça se discute*, consacré ce soir au thème de la circulation en centre-ville. Nous avons invité des personnes qui sont « pour », d'autres qui sont « contre », et deux maires, le maire de Blois Mr Ludovic[37], et Mr Florent, maire de Cannes, qui doivent nous apporter leur témoignage sur les diverses dispositions qu'ils ont prises dans leur commune respective. Mais commençons dès à présent par écouter les avis « pour » cette circulation en centre-ville, Mme Elodie , vous avez la parole. »…

Ainsi, au cours du débat, les « invités » interviennent successivement en se contrant les uns les autres. Les élèves semblent à ce niveau maîtriser totalement leurs arguments sans regarder leurs notes ! Dans le même temps, j'essaie tant bien que mal, car le débat est vraiment intéressant, de remplir les grilles d'évaluation des participants au débat. J'interviens ponctuellement pour:

- distribuer la parole.
- amener un élève à nuancer ses propos ou à positiver par un « oui, mais… » l'intervention tranchée d'un camarade.
- recadrer, voire relancer le débat.

Avant la fin du débat (durée un quart d'heure), l'animateur redonne la parole à chacun des invités pour le mot de la fin. Le débat est arrêté, et la séance est levée.

Les élèves qui jouent le public sont restés jusque là spectateurs. Je leur donne la parole à tour de rôle pour qu'ils s'expriment sur le débat. Enfin, nous faisons ensemble, en nous aidant des idées notées au tableau par le rapporteur, un compte-rendu du débat[38].

L'exercice a été un succès. Nombreux sont les élèves qui sont venus me voir à la fin du cours parce qu'ils désiraient renouveler l'expérience très bientôt.

Les deux débats furent animés sans pour autant qu'il y ait des débordements. Ce type d'exercice a :

- encouragé des élèves qualifiés de « réservés » à prendre la parole. Hajar et Céline, par exemple, prises dans l'élan du débat, sont intervenues, à tour de rôle, et à deux reprises, en apportant de nouvelles interrogations. Ces élèves ont de grandes difficultés

[36] Il y a dans cette classe quelques élèves très timides, d'autres très passifs. Je les ai volontairement séparés et répartis dans les trois groupes pour qu'ils se sentent obligés de faire quelque chose.

[37] J'ai préféré garder leur prénom, ça les met plus à l'aise.

[38] Voir à nouveau la grille d'évaluation à l'annexe n° 17.

en expression écrite ce qui tient certes à un défaut de compréhension de leur part, mais aussi, du fait, et j'en suis malheureusement témoin, d'avoir grandi dans des familles qui ne peuvent les aider, puisque leurs parents parlent difficilement le français et savent encore moins l'écrire. Tous nos élèves n'ont pas les mêmes chances dès le départ !

- motivé des élèves d'habitude perturbateurs et peu attentifs. Ilknour par exemple a une voix qui porte et se fait régulièrement remarquer en classe. Or, cette fois, en demandant la parole à plusieurs reprises, elle a su mettre à profit et gérer son timbre de voix, et apporter des éléments supplémentaires au débat, tout en respectant la parole de ses camarades[39]!

4-L'importance de la correction détaillée

Pour lutter contre les hors-sujets, j'ai mis en place, à la suite des contrôles, des corrections systématiques et détaillées. L'objectif est d'analyser ensemble les mots du sujet proposé, de dégager les idées fortes qui se cachent derrière, et, enfin, d'aborder les limites du sujet. Il s'agit de décortiquer, une à une, les étapes de la réflexion sur brouillon. L'objectif est d'amener les élèves à être plus autonomes.

Comment se déroule une séance de correction ? Prenons l'exemple du devoir d'histoire sur la remise en cause de l'absolutisme[40]. Cette évaluation a posé des difficultés à nombre d'élèves de la classe.

L'exercice se présente sous la forme d'une épreuve type de paragraphe argumenté: des documents, des questions, un énoncé posant un problème en relation avec ce qui précède et ce qu'ils ont vu en classe.

J'écris le sujet du paragraphe argumenté au tableau : « Pourquoi, peut-on dire, que les idées politiques nées aux XVIIe et XVIIIe siècles, en Europe, remettent en cause les principes de la monarchie absolue ? ».

J'appelle un élève au tableau :

-« Fanny, peux tu venir au tableau s'il te plaît ».

Fanny est une élève assez timide, elle hésite, puis se lève et s'approche du tableau.

[39] Ce point est déjà présent dès l'école primaire. Dans les nouveaux programmes en effet, on peut lire: « …la tenue des débats où chacun doit savoir réfréner sa parole, laisser la place à celle de l'autre et comprendre son point de vue [même quand on ne le partage pas], chercher à convaincre en argumentant est la première forme d'éducation à la démocratie », citation tirée des nouveaux programmes de l'école élémentaire, *op. cit.*, p. 48.

[40] Annexe n° 18.

« Fanny, à ton avis, quels sont les mots importants du sujet proposé ? ».

Je me tourne vers la classe et ajoute :

« Je signale que nous sommes donc dans la première partie de la réflexion: la définition des termes du sujet. Ayez votre méthode sous les yeux pendant la correction. Suivez bien, car, après la correction, vous devrez réécrire, chez vous, pour vendredi, sur une feuille libre que je ramasserai, le paragraphe argumenté sur lequel nous réfléchissons aujourd'hui. Prenez vos cahiers de texte, vous allez noter le travail à faire dès maintenant. ».

Le travail à la maison une fois noté, nous reprenons là où nous nous en étions arrêtés :

« Alors, Fanny, quels mots, selon toi, est-il important de définir pour une meilleure compréhension du sujet ? »

Fanny réfléchit un instant et propose :

-« Il faut définir « idées politiques » ».

-« oui, mais qu'est-ce-qui va avec « idées politiques » ? Elles sont nées quand et où ces idées ? Regarde l'énoncé, la réponse est dedans !».

-« Aux XVIIe et XVIIIe siècles, en Europe. ».

Je me tourne vers la classe :

-« Oui, en Europe ! certains ont développé tout un paragraphe sur la révolution américaine ! Est-ce-qu'il en était question ! non, puisque l'énoncé précisait « en Europe », et plus particulièrement où, à votre avis ? ».

Florent lève la main et répond :

-« En Angleterre et en France ».

-« Oui, effectivement, il s'agit de l'Angleterre et de la France. ».

Je résume au tableau ce que nous venons de trouver ensemble.

-« Bon, Fanny, trouve moi un autre mot important dans l'énoncé ».

-« Monarchie absolue ».

-« Mais, encore ?».

Fanny me regarde un peu décontenancée

« Qu'est-ce-qui est écrit avant « monarchie absolue » ? ».

-« principes ».

-« Oui, les principes de la monarchie absolue ! Bon à présent, essayons de reformuler le sujet. Qui a une proposition à faire ? ».

Grand silence, soudain Cyril lève le doigt.

« Oui Cyril ? ».

-« Pourquoi les gens pensent que l'absolutisme n'est pas une bonne chose ? ».

-« Ma foi, c'est une interrogation qui paraît pertinente. Reprenons ta phrase, en ajoutant cependant une petite nuance à savoir: pourquoi, certaines personnes, au XVIIe et surtout, XVIIIe siècles, pensent que l'absolutisme n'est pas une bonne chose ? ». Pour mieux comprendre ce que l'on entend par « n'est pas une bonne chose », il nous faut trouver ce qui se cache derrière « nouvelles idées politiques » et « principes de la monarchie absolue », tout en restant dans l'optique du sujet.

Alors ! Sur vos cahiers, écrivez, comme je suis entrain de le faire au tableau, de part et d'autre d'une ligne verticale, côté droit, les nouvelles idées politiques (XVIIe-XVIIIe siècles, Europe), et côté gauche, les principes de la monarchie absolue. Quel royaume est dirigé par un monarque absolu au XVIIe siècle ? ».

Romain lève le doigt.

« oui, Romain ».

-« Louis XIV, en France, madame ».

-« Exactement ! essayons de trouver les idées nouvelles. Antoine, peux-tu venir au tableau s'il te plaît, merci, Fanny, tu peux te rasseoir. ».

Antoine arrive, d'un pas nonchalant, il est 8h20, et il ne semble pas très réveillé.

« Antoine, peux-tu me citer, des idées qui naissent à l'époque moderne[41], et qui vont à l'encontre des principes de l'absolutisme ? ».

-« Euh ! ».

-« Mais encore ? Par exemple, quelle idée politique est défendue chez Montesquieu ? »

-« Euh ! et bien euh ! ».

« Tes camarades vont peut-être pouvoir t'aider, Richard ? »

-« Il défend la séparation des pouvoirs. ».

-« Bien, c'est une première idée. Que constate t-on en France à cette époque ?, Madeline, tu peux répondre ? ».

-« Le roi, le roi de France détient tous les pouvoirs ».

-« Oui, et quelles conséquences cela peut-il avoir ? Comment sont qualifiés certains actes de Louis XIV ? A t-il besoin de se justifier pour prendre une décision ? ».

Les élèves répondent, tous en cœur :

-« non ! ».

-« Bon, alors, comment on appelle ce type d'actions, des actes… ».

-« arbitraires », répond Ludovic sans lever le doigt.

-« Oui, c'est cela, mais j'aurais préféré que tu lèves le doigt avant d'intervenir ! »…

Et la correction se continue jusqu'à la fin de l'heure ! Nous dégageons, ensemble, les étapes du raisonnement. Les élèves sont en effet mis en activité, participent pleinement à cette correction, et ainsi, assimilent inconsciemment, la logique du paragraphe argumenté.

Nous avons donc explicité les termes du sujet, puis nous avons dégagé ensemble trois parties :

- exposer les nouvelles idées qui vont à l'encontre des principes de l'absolutisme.
- montrer qu'il y a eu un début de mise en application de ces idées dès le XVIIème siècle, en Angleterre (*Habeas Corpus* et *Déclaration des Droits*).
- faire apparaître les limites du sujet : l'application de ces idées en Angleterre est en réalité très limitée. Au XVIIIe siècle, les penseurs français sont souvent obligés de s'exiler pour s'exprimer. Enfin, la mise en oeuvre de ces idées au cours de la période révolutionnaire n'a pas toujours abouti.

A partir de la correction prise en note, en classe, les élèves ont réécris, chez eux, leur paragraphe argumenté. Les résultats sont variables d'un élève à un autre. Dans l'ensemble, c'est mieux. Toutefois, beaucoup ont négligé la forme, en voulant s'appliquer sur le contenu[42], un peu comme un danseur qui n'arrive pas, au début, à coordonner, le jeu de jambes et celui des mains, ou un guitariste, qui, s'appliquant d'abord aux accords, en oublie les butés sur la corde avec la main droite.

5-**« L'auto-évaluation tend à favoriser l'apprentissage et la motivation des élèves.[43] »**

« Toute activité d'apprentissage se prête à l'évaluation des connaissances de l'enfant et de ses modes d'apprentissage…Les élèves doivent participer activement à l'évaluation de leur apprentissage. » L'élève doit prendre conscience de ses difficultés, et participer pleinement à la progression de son savoir et de ses savoir-faire.

Après la lecture de cet ouvrage, je décide alors de leur fabriquer de toute pièce une fiche d'auto-évaluation afin que chacun comprenne bien où se trouve ses difficultés et soit conscient de ce que comprend la note donnée par le professeur (pourquoi 3/5 pour l'un, alors que l'autre n'aura que 2/5 : où se situe la différence, où gagne t-on des points ?

---

[41] Ils connaissent la signification d' « Europe moderne ».

[42] Voir les copies de Cyril et Richard aux annexes 20 et 22. Il faut comparer ce travail maison avec ce qu'ils ont fait en temps limité sur le même sujet (voir annexes 19 et 21). Dans l'ensemble, on constate que c'est mieux, même s'il manque la troisième partie du sujet, sur les limites. La correction détaillée a porté ses fruits. Par contre, comme on peut le voir aux annexes 20 et 22, Cyril et Richard n'ont pas respecté les règles de présentation. Par exemple, ils n'ont sauté aucune ligne. Richard a toutefois fait l'effort de mettre les numéros des parties.

[43] PARIS (Scott G.) et AYRES (Linda R.), *Réfléchir et devenir : apprendre en autonomie. Des outils pour l'enseignant et l'apprenant*, 2000, p. 21.

La fiche d'auto-évaluation doit servir à la fois :

- de guide de notation pour le professeur. Elle a pour avantage d'éviter des contestations de la part des élèves au moment où les copies sont rendues.
- de grille de travail pour l'élève. Cette idée m'est venue, d'une part de certaines de mes lectures dans lesquelles les auteurs ne cessent de vanter les mérites de cette pratique, et d'autre part, de mes heures d'observation en lycée, dans le cadre de la pratique accompagnée, aux côtés de Jean-Claude Delhomme.

Comment la mise en place de cette feuille d'auto-évaluation se fait-elle ?
Dans un premier temps, je remplis pour chacun des élèves cette grille d'auto-évaluation[44] en tenant compte des difficultés relevées au cours de leurs divers essais. Cette grille est pour moi une base de référence. Puis, je décide de rencontrer individuellement les élèves. Je leur donne une fiche d'auto-évaluation vierge. Ils la remplissent devant moi. On en discute : « là es-tu sûr de bien maîtriser ceci, souviens toi de ce que tu as écris au dernier au contrôle… »... J'essaie ensuite de lui faire comprendre ce que j'attends de lui pour avant les vacances. Nous remplissons ensemble la fiche d'auto-évaluation et on se fixe ensemble les objectifs pour les deux devoirs à venir.
« La fiche d'auto-évaluation est là […] pour doser. [Elle] fractionne l'apprentissage en étapes sans pour autant, réduire le contenu. »[45]. A moyen terme, il s'agit, de dégager, pour chacun, et pour la classe entière, une progression dans l'apprentissage du paragraphe argumenté. La fiche d'auto-évaluation est instituée jusqu'à la fin de l'année.
Sur cette fiche, à chaque compétence correspond une appréciation:
-*M* : pour compétence maîtrisée.
-*A.M.* : pour assez bien maîtrisée, mais demande encore quelques efforts.
-*N.M.* : non maîtrisée.
Les objectifs à atteindre sont fixés en fonction du niveau des élèves. Marie-Françoise Chesnay écrit que « très souvent, nous demandons à l'accompagné soit un effort trop grand, il se sent alors dépassé et il se décourage, soit un effort trop petit, et il ne se sent ni stimuler, ni motiver. »[46]. Pour ma part, j'attends d'élèves ayant peu de facilité qu'ils sautent une ligne après chaque nouvelle idée, qu'ils présentent d'une manière ordonnée et agréable à lire, leur paragraphe argumenté…Il s'agit de leur faire prendre confiance en eux en leur fixant des

[44] La fiche d'auto-évaluation se situe à l'annexe n° 23.
[45] CHESNAY (Marie-Françoise), *Vers l'autonomie : l'accompagnement dans les apprentissages*, Questions d'éducation, Hachette, Paris, 1998, p. 120.
[46] *Op. cit.*, p.120.

objectifs qu'ils peuvent atteindre, afin de les amener à jouer le jeu et à ne pas se dévaloriser vis-à-vis des autres. Par contre, je suis beaucoup plus exigeante avec les élèves ayant un bon niveau. Les objectifs sont plus ambitieux. Par ce biais, j'ai tenté de mettre en place une pédagogie différenciée[47].

L'apprentissage du paragraphe argumenté ne peut porter ces fruits qu'après de nombreux entraînements. Certes, certains élèves vont comprendre et maîtriser plus vite les ficelles de l'argumentation que d'autres. Cela ne signifie pas pour autant qu'ils doivent stopper leurs efforts. J'ai eu, au mois de février, la réflexion d'un de mes bons élèves qui m'a étonné, et pas dans le bon sens du terme. Il m'a dit :

« Madame, pourquoi vous me donnez à moi aussi une fiche d'auto-évaluation puisque dans les contrôles précédents, j'ai eu de bonnes notes. ».

J'ai mal reçu cette remarque, et je lui ai répondu, un peu sèchement :

« Dans la vie, il faut éviter de se prendre toujours pour le meilleur, car ça peut, un jour, nous retomber dessus. Tu aura ta fiche d'auto-évaluation comme les autres, car on peut toujours s'améliorer, même toi, Florent !!! »

L'élève n'a pas répondu, et a baissé la tête. Cette remarque m'a surprise de la part de Florent qui est, d'habitude, un élève discret, et sérieux. Il faut croire qu'il est dans une période où il a besoin de s'affirmer. Ca n'a pas dû être facile, en effet, pour lui, de quitter le Jura pour se retrouver au collège Saint-Exupéry, où de nombreux d'élèves ont baissé les bras, et songent d'abord à faire le chahut !

[47] Je renvois au titre du livre de Philippe MEIRIEU, *op. cit*.

Bilan et projets en cours

1-L'argumentation : un outil au quotidien

J'ai essayé, en particulier par le biais des débats, de faire comprendre aux élèves que les exercices que nous faisons en classe sont une préparation à leur vie future: entretien d'embauche, discussion amicale, mais animée sur un sujet d'actualité, travail de commercial où il s'agit avant tout de convaincre, en amenant son discours de façon cohérente, tout en laissant croire que l'on écoute le client…La maîtrise de l'argumentation est une ouverture à de multiples possibilités professionnelles et à un épanouissement intellectuel personnel.

L'apprentissage du paragraphe argumenté, du débat, et de la synthèse argumentée se situe dans une perspective civique. Les élèves sont amenés à comprendre les documents, à reconnaître les différents points de vue, pour arriver, finalement, à « faire l'examen critique et objectif d'un fait ou d'une question »[48]. Cet apprentissage est chaotique et laborieux pour des élèves de quatrième qui découvrent à peine la pratique de l'argumentation.

2-Bilan des applications mises en œuvres depuis le mois de novembre

Où en sont, fin mars, les élèves de quatrième six du collège St Exupéry, après toutes nos tentatives pour les faire progresser ?

Faisons d'abord un bilan de la classe dans son ensemble. D'une manière générale, j'ai constaté que :

- un paragraphe argumenté peut être bon ou mauvais selon les sujets: travailler sur les *idées politiques qui remettent en cause l'absolutisme à l'époque moderne* a véritablement moins intéressé les élèves que de travailler sur les *libertés* en éducation civique ou sur *la France* en Géographie ! Après avoir interrogé les élèves sur les raisons de ce manque d'intérêt en histoire, j'ai compris que ce thème leur apparaît comme quelque chose d'abstrait. En outre, ces élèves n'ont aucun référent culturel qui pourrait faciliter l'assimilation des faits et notions historiques enseignés. Les élèves, pour la plupart, se sentent plus à l'aise avec l'éducation civique et avec la géographie qui leur semblent plus proches de leur vécu.
- les élèves ne se servent pas suffisamment des documents, ni des réponses aux documents. D'où l'importance des consignes : il est nécessaire de préciser dans les énoncés, « en t'aidant des documents, des réponses aux questions et de tes

connaissances… ». Je ne l'écrivais pas toujours au début de l'année. Aujourd'hui, je le fais systématiquement.

- Ils n'ont pas compris l'intérêt du brouillon. Lorsque je leur demande de joindre le brouillon à leur paragraphe, afin de mieux comprendre les étapes de leur réflexion, je trouve des brouillons soit vides[49], soit identiques à ce qu'ils ont rédigé[50], soit très différents de ce qui a été rédigé au propre[51] !
- Ils ont aussi du mal à comprendre que tout n'est pas noir ou blanc, que les sujets qu'on leur propose demandent sans cesse à être nuancés. Les élèves de cet âge sont souvent très catégoriques dans leur propos, très vifs dans leur réaction, et très exigeants avec le monde extérieur, sans l'être toujours, curieusement, vis-à-vis d'eux-mêmes.
- Les élèves ont encore autant de mal à organiser leurs idées et à les présenter de manière ordonnée, justifiée, et pertinente.

J'ai été plus particulièrement attentive à six élèves de la classe pour faire un essai de bilan sur leur progression à partir des fiches d'évaluation que nous avons mises en place fin janvier. J'ai choisi six élèves, trois ayant des facilités et trois d'un niveau moyen. Ces élèves sont: Richard, Cyril, Madeline, Fanny, Matthieu, et Souad. Ce choix paraît certes un peu arbitraire, mais ce sont les seuls élèves qui ont, à chaque paragraphe argumenté, écrit quelques lignes. Beaucoup ont eu, à un moment donné, une sorte d'angoisse, si j'ai bien compris ce qu'il m'ont dit, et n'ont rien ou très peu écrit, à une ou deux reprises. Il m'est donc difficile de faire le point avec eux. Au cours du dernier contrôle d'histoire, neuf élèves m'ont rendu feuille blanche et cinq ont écris à peine cinq lignes !!! Il y a de quoi se remette en question !!! Je me demande si je ne leur ai pas un peu trop mis la pression ! Je vais les laisser respirer jusqu'aux vacances !

Pour lutter contre ce découragement collectif, je décide de plus les guider. Comme le dit Rémi Duvert, il faut savoir, à certains moments, « adapter ses pratiques pédagogiques »[52]. Il est en effet nécessaire, de « réajuster, de façon ponctuelle, une situation d'apprentissage. »[53]. Ainsi,

---

[48] « Préparer les nouvelles épreuves du Baccalauréat, de la seconde à la terminale », *Revue pédagogique d'Histoire-Géographie*, Académie de Strasbourg, n°46, p. 14.

[49] C'est le cas de plusieurs élèves. Ceux-ci ne font pas de brouillon et continuent, comme au début de l'année, à écrire directement sur leur feuille de contrôle, sans même avoir réfléchi sur le sujet !

[50] Voir la copie et le brouillon de Romain aux annexes n° 24 et n° 25, et ceux de Richard aux annexes n° 21 et n° 26.

[51] Voir le brouillon et la copie de Florent aux annexes n° 27 et n° 28.

[52] DUVERT (Rémi), « Soyez un peu plus attentifs », *Cahiers Pédagogiques*, n°336, septembre 1995, p. 33.

[53] COSNARD (Xavier), « Dans vingt minutes, je relève les copies », *op. cit*., p. 45.

dans le paragraphe argumenté, du dernier devoir de géographie qui portait sur les contrastes démographiques en France, je leur écris les phrases introductives des deux grandes parties du paragraphe[54]. Ces phrases semblent avoir été bien accueillies par les élèves, puis que trois d'entre d'eux m'ont remerciée !!!

Souad, par exemple, n'a pas hésité à me dire :

-« c'était bien d'avoir mis ces phrases, madame ! Est-ce-que vous ferez comme cela aussi le prochaine fois ? »

-Oui, répondis-je, mais ne vous habituez pas trop, car l'année prochaine, vous serez seuls devant votre feuille d'examen ! ».

La fiche d'auto-évaluation a été mise en place un peu avant les vacances de février, juste après le devoir sur les *libertés* en éducation civique. Les élèves devaient essayer d'atteindre les objectifs fixés en commun, au cours des deux devoirs qui suivaient, à savoir le devoir d'histoire sur la remise en cause de l'absolutisme, et le devoir de géographie sur les contrastes démographiques en France. Sur les six élèves sélectionnés, aucun n'a atteint les objectifs. Par contre, trois d'entre eux, Fanny[55], Matthieu[56], et Madeline[57], ont véritablement progressé. Souad[58] n'a pas fait de progrès. En ce moment, elle a tendance -et c'est un constat fait au cours du conseil de classe du deuxième trimestre dans toutes les matières- à relâcher ses efforts. Je vais essayer de lui parler et de la remotiver. Quant à Richard [59] et Cyril[60], les progrès sont bien maigres. Ce qui est étonnant, c'est que ce sont surtout les élèves d'un niveau moyen, Fanny et Matthieu, qui se sont accrochés, qui ont progressé, alors que des élèves comme Cyril et Richard, qui possèdent naturellement des facilités à assimiler et à comprendre, n'ont pas fait les efforts attendus ! Tous les deux ont trop tendance à se laisser vivre[61] !

La semaine avant les vacances d'avril, je vais revoir ces élèves, et d'autres, individuellement, pour reformuler avec eux les objectifs, en tenant compte des problèmes récurrents et des nouvelles attentes des élèves.

---

[54] Voir annexe n° 29.
[55] Voir annexes n° 30, n° 31 et n° 32.
[56] Voir annexes n° 33, n° 34, et n° 35.
[57] Madeline est une élève très sérieuse. Il suffit de voir le travail qu'elle a réalisé après la correction du paragraphe argumenté sur la remise en cause de l'absolutisme. Elle est la seule à s'être autant appliquée, voir l'annexe n° 36. Pour ce qui concerne sa progression, voir les annexes n° 37, n° 38, et n° 39.
[58] Voir annexes n° 40, n° 41, et n° 42.
[59] Voir annexes n° 43, n° 44, et n° 45.
[60] Voir annexes n° 46 et n° 47.
[61] C'est dommage, car ils pourraient, au lieu d'être des élèves bons, devenir excellents. J'ai beau leur répéter qu'ils peuvent faire mieux, je n'ai pas l'impression que ce soit véritablement leurs priorités actuellement !!!

3-une formation transversale et pluridisciplinaire[62]

L'argumentation n'est bien évidemment pas un exercice réservé à l'Histoire-Géographie. Ce savoir-faire est sollicité dans plusieurs domaines ou matières comme en français, en mathématiques, en biologie, arts plastiques, musique…L'argumentation est donc un savoir-faire transversal qui peut faire appel à la pluridisciplinarité.

En outre, comme le fait remarquer Marie-Françoise Chesnay, « …comme il peut y avoir dans un accompagnement des moments difficiles à vivre où la situation paraît complexe, l'accompagnateur a tout intérêt à rencontrer d'autres accompagnateurs pour partager son expérience avec eux »[63]. C'est ce que j'ai fait !

Un jour de février, le professeur de mathématiques de la classe de 4e6, arrive en salle des professeurs en s'exclamant : « bon sang, ils ont vraiment du mal à faire une démonstration en géométrie ! ».

Très intéressée par ce qu'il venait de dire, je lui propose de mettre nos efforts en commun. Il accepte. Je décide alors de convier le professeur de français à notre petite association. Celui-ci me laisse entendre que cela peut se faire. Il n'a pas l'air très motivé pour faire du travail supplémentaire! Relativisons les choses, le travail en équipe n'est facile dans aucune profession. J'ai pu malheureusement le constater au cours de mes expériences professionnelles précédentes !

Il n'en reste pas moins que nous avons commencé, le professeur de mathématiques et moi-même, à réfléchir sur la mise en place d'un apprentissage et sur des méthodes d'évaluation communs. Rien n'est encore fait pour le moment, mais on y travaille !

[62] Ce thème est abordé par Anne-Marie Hubat-Blanc, dans les *cahiers Pédagogiques*, n° 344-345 de mai/juin 1996, p. 93.
[63] CHESNAY (Marie-Françoise), *op. cit.*, p. 200.

BIBLIOGRAPHIE

1-Ouvrages de référence

Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes, éditions X0, 2002.

Qu'apprend-on au collège ? Les nouveaux programmes, éditions X0, 2002.

2-Ouvrages généraux

CHESNAIS (Marie-Françoise), *Vers l'autonomie : l'accompagnement dans les apprentissages*, Questions d'éducation, Hachette, Paris, 1998.

GIRY (Marcel), *Apprendre à raisonner, apprendre à penser*, Pédagogie pour demain, Hachette Education, Paris, 1994.

MEIRIEU (Philippe), *L'école, mode d'emploi : « des méthodes actives » à la pédagogie différenciée*, coll. Pédagogies, E.S.F., Paris, 1995.

PARIS (Scott G.) et AYRES (Linda R.), *Réfléchir et devenir : apprendre en autonomie. Des outils pour l'enseignant et l'apprenant*, 2000.

2-Articles

« Aider à travailler, aider à apprendre », *Cahiers Pédagogiques*, n°336, septembre 1995.

« Apprendre à raisonner », *Cahiers Pédagogiques*, n°344/345, mai/juin 1996.

« Préparer les nouvelles épreuves du Baccalauréat, de la seconde à la terminale », *Revue Pédagogique d'Histoire-Géographie*, Académie de Strasbourg, n°46.

ANNEXES

L'apprentissage du paragraphe argumenté en classe de quatrième : étape clef à la préparation du Brevet et à l'argumentation au quotidien.

L'argumentation s'inscrit dans une progression qui s'étend de l'école élémentaire au lycée. Au Brevet, les élèves de collège sont amenés à rédiger un paragraphe argumenté. Or souvent, arrivés en troisième, ils ne maîtrisent pas du tout ce type d'exercice. J'ai donc décidé de préparer mes élèves dès la classe de quatrième.

mots clefs : **progression, autonomie, pédagogie différenciée, formation transversale, interdisciplinarité.**

Informations concernant l'établissement en responsabilité :
Nom de l'établissement : **Collège Saint-Exupéry, Mâcon (71).**
Niveau des classe prises en charges : **classes de 5e et de 4e.**